

En XXV Congreso Nacional de Marketing, organizadas por AEMARK (Asociación Española de Marketing Académico y Profesional), Barcelona, 18-20 Septiembre, Editorial ESIC.
ISBN: 978-84-7356-955-2.

ESTUDIANTES DE MARKETING: NIVEL DE SATISFACCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMO FACTORES CLAVE PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA D. DE JUAN-VIGARAY

ELENA GONZALEZ-GASCÓN

mayo@ua.es; elena.gonzalez@umh.es

Universidad de Alicante, Universidad Miguel Hernández

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar si el desarrollo de competencias es un elemento que determina la satisfacción de los estudiantes en las asignaturas en las que se matriculan y la relación entre la satisfacción de los estudiantes y su lealtad, entendida como la intención de recomendar la universidad, y la de volver a cursar estudios en la universidad de origen.

Los resultados muestran cinco variables que determinan la satisfacción de los estudiantes: los métodos de enseñanza del profesorado, la gestión de la asignatura, el personal docente implicado, las infraestructuras del aula y el desarrollo de las competencias.

PALABRAS CLAVE

Satisfacción, competencias, educación superior, estudiante, marketing

1. Introducción

El entorno universitario europeo, y por ende el español, está atravesando importantes cambios que deben gestionarse de forma eficiente para garantizar el éxito de las instituciones de educación superior. Los principales clientes de estas instituciones públicas y privadas son los estudiantes (Browne, Kaldenberg, Browne y Brown, 1998), tanto nacionales como internacionales (Tsarenko, Mavondo y Gabbot, 2004), quienes son además los garantes de su supervivencia (Siu y Wilson, 1998). Sin embargo, estos clientes ya no son rehenes de sus universidades cercanas. El abanico del que dispone ahora un estudiante para formarse es muy amplio.

Así, los estudiantes escogen su educación seleccionando las instituciones que les convienen y se matriculan en los estudios que satisfacen sus necesidades. Pagan por parte o por toda su educación (como en el caso de las universidades privadas) y esperan que se les ofrezca una enseñanza superior de calidad (Halbesleben, Becker y Buckley, 2003).

Las universidades europeas están implicadas en este proceso de cambio, promovido por la declaración de Bolonia, con el objetivo último de que los egresados sean competitivos y sepan adaptarse a los cambios en un mundo global. Para conseguirlo, la universidad debe adaptarse al entorno y sobrevivir a la competencia en el universo de la enseñanza (Elliot y Healy, 2001). Qué duda cabe que la supervivencia de las universidades depende de que puedan financiarse y parte de esa financiación proviene de mantener o, mejor aún, de aumentar el número de matriculados en sus centros, en definitiva del número de clientes (Bailey, 2000). Para alcanzar este objetivo, además de las decisiones políticas, es necesario que los estudiantes estén satisfechos con la educación recibida.

En este marco la cuestión de investigación que se plantea es la siguiente:

¿En el nuevo marco de Bolonia, el desarrollo de competencias afecta, entre otros factores, a la satisfacción de los estudiantes con las enseñanzas recibidas en la nueva arena educativa?

Para dar respuesta a esta cuestión el objetivo de esta investigación es doble: por un lado, analizar los elementos que determinan la satisfacción de los estudiantes en las asignaturas en las que se matriculan, es decir los antecedentes y comprobar si el desarrollo de competencias es uno de estos antecedentes. Y por otro lado, analizar la relación entre la satisfacción experimentada por los estudiantes y su lealtad, entendida tanto como la intención de recomendar las asignaturas y la universidad como la de volver a cursar estudios, es decir sus consecuentes.

2. La satisfacción y la lealtad de los estudiantes en el contexto de la educación superior

En la literatura, la conceptualización del rol de los estudiantes es muy variada, se les ha llamado desde clientes (como se apuntaba anteriormente) o productos, hasta consumidores o ciudadanos (Bailey, 2000; Halbesleben, *et al.*, 2003). A pesar de todas esas metáforas, la mayor parte de los investigadores están de acuerdo en que la satisfacción de los estudiantes con su experiencia educativa es fundamental (Suhre, Jansen y Harskamp, 2007).

Es una cuestión de suma relevancia debido a que una parte de los gastos educativos del sistema español están sufragados por fuentes públicas, y otra parte, cada vez más importante, proviene de la autofinanciación. Este cambio ya se ha experimentado en otros países (véase Keesen, Wubbels, Tartwijk y Bouhuijs, 2003). Eso implica que las universidades tienen que buscar fondos para su autogestión y estabilidad. Patrocinios y mecenazgos están entre las fuentes financieras a las que recurrir y, por supuesto, las matrículas de los estudiantes. Más oferta educativa de calidad se traducirá en más y mejores estudiantes (Serenko, 2010). Por lo tanto, resulta clave conocer los antecedentes y consecuentes de la satisfacción de los estudiantes con su experiencia educativa.

Fueron Feldman y Newcomb (1969) quienes introdujeron el concepto de satisfacción en el contexto de la educación. Ramsden y Entwistle (1981) se interesaron en la relación entre la satisfacción de los estudiantes, su entorno de aprendizaje y sus resultados. Pero la línea de investigación más relevante en este campo se centra en conocer los antecedentes y los consecuentes de dicha satisfacción. Con respecto a los primeros, la literatura ha señalado ya una serie de factores individuales y del entorno

que afectan a la satisfacción del alumnado. Entre las características individuales de los estudiantes se incluye el sexo (Drew y Work, 1998) y entre los factores del entorno la experiencia en el aula (Hearn, 1985) y la diversidad y la cultura en el campus (Hurtado, Dey, Gurin y Gurin, 2003). En relación con las consecuencias derivadas de la satisfacción, las investigaciones revelan varios factores entre los que se contempla la lealtad a la institución, la retención de los estudiantes, el “boca a boca” positivo y la posibilidad, tras terminar los estudios, de ofrecer donaciones en un futuro (Mohr, Eiche y Sedlacek, 1998).

3. Modelo propuesto. Las competencias y su relevancia en el nuevo marco europeo

Esta investigación se encuadra en la línea de investigación de los antecedentes y consecuentes de la satisfacción de los estudiantes en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tratando de aportar más luz a ambos, considerando en concreto el desarrollo de competencias, y corroborando que la lealtad es un factor clave en la supervivencia de las instituciones.

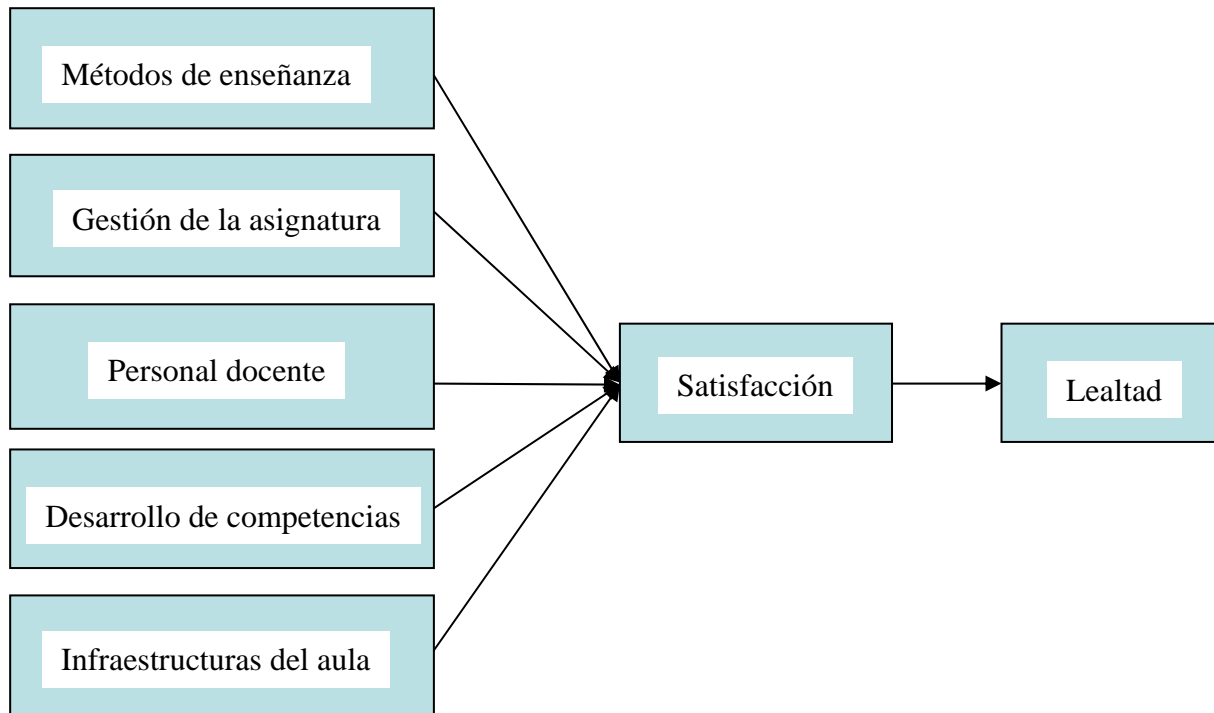
Es cierto que en la literatura existen distintas definiciones de satisfacción en relación con los estudiantes (Elliot y Healy, 2001), existiendo unanimidad en su naturaleza multidimensional (Hartman y Schmidt, 1995). Las discrepancias sobre cuáles son esas dimensiones son las que conducen a indagar más en este respecto y a proponer una visión más parsimoniosa y explicativa de la realidad actual.

La literatura apunta que autores como Harvey (1995) o los propios Elliot y Healy (2001) proponen una docena de dimensiones, y otros como Hill (1995) llegan incluso a la veintena. Se trata de propuestas demasiado generalistas o exhaustivas, como la de Wiers-Jenssen, Stensaker, y Grogard, (2002). Además, la mayoría de los estudios se centran en analizar la satisfacción de los estudiantes con el servicio general ofrecido por la universidad (Elliot y Healy, 2001; Wiers-Jenssen *et al.*, 2002), y no con otros tipos de variables más puramente educativas que ofrecen dichas instituciones (véase Urionabarrenetxea y García-Merino (en prensa) en relación con la satisfacción con el profesor y el de López-González, Pérez-Carbonell, y Ramos (2011) sobre la satisfacción del profesorado con el alumnado). Es necesario, pues, seguir investigando sobre los antecedentes y los consecuentes de la satisfacción de los estudiantes con su experiencia educativa.

Las investigaciones indican también que la satisfacción es un antecedente de la lealtad, relación que también se produce en el sector de la educación superior (Alves y Raposo, 2004). Teniendo en cuenta el concepto y las dimensiones de la satisfacción, así como la relación entre ésta y la lealtad, se plantea el modelo de la figura I.

Marzo, Pedraja y Rivera (2005) apuntan que las dimensiones de la satisfacción son los métodos de enseñanza, la gestión de la asignatura, el personal docente, la matriculación y las infraestructuras. En esta línea, y en el nuevo contexto europeo, el modelo que se plantea en esta investigación toma como base el de estas autoras, corroborando que las dimensiones que apuntan son efectivamente las que ellas proponen teniendo en cuenta ciertas salvedades. La variable matriculación queda excluida de la nueva propuesta por no considerarla en la línea de las demás. Admitiendo que la experiencia de la matriculación del estudiante en la universidad afecta a su satisfacción, consideramos que no es una variable netamente educativa que esté directamente implicada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste es el principal motivo por el que no es considerada en el modelo propuesto, que se centra en las variables que sí están directamente relacionadas con dicho proceso. Además, se añade una nueva dimensión que se considera fundamental y que no ha sido considerada para la valoración de la satisfacción de los estudiantes, las *competencias* que éstos adquieren a lo largo de su formación académica.

FIGURA I.
Modelo propuesto.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los métodos de enseñanza cabe señalar que éstos están relacionados directamente con el servicio básico que facilitan las universidades -la educación-. Es por ello que esta dimensión es imprescindible en la configuración de las dimensiones de la satisfacción de los estudiantes (Marzo *et al.*, 2005). El docente debe comunicar a su alumnado la duración y distribución del temario que desea enseñarles, en definitiva el itinerario a seguir para adquirir las competencias (Conole, 2006). Si el método de enseñanza está bien diseñado, los estudiantes aprenderán mejor los contenidos y adquirirán más rápidamente las competencias, ya que se les podrá dirigir mejor a través de la secuencia de actividades a realizar (Cameron, 2009). En relación con lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente hipótesis:

H1. Hay una relación positiva y significativa entre los métodos de enseñanza y la satisfacción del estudiante con la asignatura seleccionada.

La siguiente dimensión hace referencia a la *gestión de la asignatura por parte del profesorado*. En general, el profesorado se va ajustando al perfil que aboga la metodología de Bolonia (véase Marcelo, Yot, Sánchez-Moreno, Murillo, Rodríguez-López y Pardo (en prensa). Entre sus competencias se encuentran: el planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, diseñar la metodología de trabajo y organizar las actividades y tareas de aprendizaje, así como relacionarse con los estudiantes. Tal y como exponen Marzo *et al.*, (2005) se trata de aspectos que reflejan la correcta organización de la asignatura elegida y que tienen, sin duda, un importante impacto en los objetivos que se plantean los estudiantes y, por tanto, en su satisfacción. Las autoras insisten en que las instituciones de educación superior que deseen mejorar el nivel de satisfacción de los estudiantes deberían fijarse con más detenimiento en este servicio tan esencial, antes que en otros servicios adyacentes como pueda ser el servicio de matrícula (Marzo *et al.*, 2005). En esta línea se plantea la siguiente hipótesis:

H2. Hay una relación positiva y significativa entre la gestión de la asignatura por parte del profesorado y la satisfacción del estudiante con la asignatura seleccionada.

El *personal docente* es otra de las dimensiones que formaliza la satisfacción de los estudiantes. A este respecto, las variables que se tienen en cuenta en esta dimensión (la actitud del profesor hacia los estudiantes, su preparación, o la coordinación entre los profesores, por ejemplo) se refieren fundamentalmente a la calidad y eficiencia del profesorado. La excelencia en educación no se impone ni se dicta, es necesario que los profesores se impliquen en ella (Michavila, 2005) garantizando esa calidad en la enseñanza. Diversos estudios identifican las características de un buen personal docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y plantean una visión holística de la figura del profesor (véase Tejedor, 2009).

Martínez y Viader (2008) mencionan que el nuevo entorno educativo implica cambios en la cultura profesional del profesorado, entre los que incluye, además de una excelente preparación, la coordinación entre los profesores, para la consecución de una formación universitaria basada en competencias, que desembocará en una mejor educación. Urionabarrenetxea y García-Merino (en prensa), a través de un análisis logit detectan que las características del profesorado junto con otras variables como las TIC o el tamaño de los grupos en el aula, afectan al rendimiento del estudiante. El entusiasmo por la labor docente y la capacidad del profesor para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje son cruciales y una forma de medir la aptitud y actitud del profesorado es a través de la satisfacción de sus propios alumnos (Urionabarrenetxea y García-Merino, en prensa). Teniendo en cuenta estos aspectos se plantea la siguiente hipótesis:

H3. Hay una relación positiva y significativa entre el personal docente y la satisfacción del estudiante con la asignatura seleccionada.

El *aula* es el entorno formado por una serie de elementos objetivos (los de índole física y organizativa) y otros subjetivos (los relacionados con el comportamiento y actitudes del alumnado), que al interrelacionarlos dan al estudiante un grupo de experiencias, estímulos e influencias que intervienen en su desarrollo integral (Fernández, 2009). El mobiliario, al ser el primer elemento de contacto y estimulación se convierte en un elemento organizativo clave, pues forma parte de las condiciones ambientales del aula y del espacio vital de la misma. En este sentido se debe tener en cuenta su distribución (según las metodologías, las edades, las actividades y los tipos de agrupamientos) y sus características físicas (Fernández, 2009).

La distribución del mobiliario contribuye a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, puede favorecer la construcción del conocimiento y contribuir al éxito de las situaciones de aprendizaje y de las relaciones sociales (Edwards y Mercer, 1987). En la literatura se pueden encontrar diversos estudios que demuestran una laguna importante entre las características antropométricas y las dimensiones del mobiliario del aula (Castellucci, Arezes, y Viviani, 2010; Gouvali y Boudolos 2006). Además, en este planteamiento sobre las dotaciones del aula hay que añadir (si la experiencia de aprendizaje así lo requiere) la tecnología de la que dispone el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente hipótesis:

H4. Hay una relación positiva y significativa entre las infraestructuras del aula y la satisfacción del estudiante con la asignatura seleccionada.

Los estudiantes se están convirtiendo en verdaderos aprendices activos, autónomos, reflexivos, cooperativos y verdaderamente responsables, que se transformarán en los profesionales competentes del futuro. Ello determina un importante cambio en su mentalidad, derivado entre otros factores del cambio que ya ha sufrido el profesorado, como ya se ha apuntado en la argumentación de H3. Verdaderamente, el trabajo por competencias es uno de los ejes centrales en la reforma educativa que supone la creación del nuevo EEES (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2010). Según Armengol *et al.* (2010) la *competencia* hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan al estudiante para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber

estar (actitudes) en cada actuación. Existen además otro tipo de competencias que afectan a un abanico más amplio de estudiantes y que no son patrimonio única y exclusivamente de un único estudio de grado, son las competencias genéricas o transversales (Corominas, 2001; ANECA, 2005). Se trata de competencias habituales en muchas profesiones y transferibles, dado que pueden ponerse en práctica en distintas esferas (Corominas, 2001).

En la literatura, el desarrollo de las competencias no se ha considerado como una dimensión que conforma la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, su desarrollo resulta de vital importancia para la incorporación posterior de los estudiantes al mercado laboral pues, tal y como señalan Pérez, Quijano y Pérez (2005), la formación adquirida por los estudiantes tiene que mejorar sus posibilidades de conseguir un empleo de calidad, que se adapte a sus expectativas. Máxime cuando cada vez es más frecuente que una persona tenga que cambiar varias veces de profesión a lo largo de su vida. Las competencias se han estudiado también para conocer los factores determinantes del rendimiento del alumnado universitario relacionados con el ámbito de la gestión universitaria (Urionabarrenetxea y García-Merino (en prensa), pero no sobre la satisfacción de los estudiantes con sus estudios. Por todo ello se plantea la hipótesis siguiente:

H5. Hay una relación positiva y significativa entre el desarrollo de competencias y la satisfacción del estudiante con la asignatura seleccionada.

En la mayor parte de la literatura sobre los servicios a nivel general, las variables *satisfacción* y *lealtad* aparecen relacionadas entre sí (Lervik y Johnson, 2003), siendo la satisfacción la variable antecedente (Alves y Raposo, 2004 y Lervik y Johnson, 2003). El concepto se ha evaluado también para determinar repetición en las ventas, el aumento de los beneficios, las recomendaciones “boca a boca” (Mavondo y Zaman, 2000) y lo más importante, la lealtad de los clientes (Seiders, Voss, Grewal y Godfrey, 2005). En el sector de la enseñanza superior, diversos estudios apuntan que esta relación también se cumple (Browne, *et al.*, 1998; Tsarenko, *et al.*, 2004; Wiers-Jenssen, *et al.*, 2002).

La satisfacción de los estudiantes se considera una actitud resultante de su experiencia educativa. Por ejemplo, Arambewela y Hall (2009) detectan cómo la satisfacción de los estudiantes juega un rol fundamental en la gestión del marketing de las instituciones y se evalúa para conocer el aumento de tasas, las recomendaciones “boca a boca” positivas (Mavondo y Zaman, 2000) y la lealtad. Estas conclusiones apoyan la importancia de la relación entre la satisfacción de un cliente (un estudiante) y el éxito de una institución (la universidad) (Kevin y Dooyoung, 2002).

Tanto la retención de estudiantes, evitándose que acudan a otras instituciones, así como la atracción de nuevos (nacionales o internacionales), suponen el activo de las instituciones de educación superior. De tal forma, tal y como se ha indicado previamente, varios estudios corroboran una relación causal entre el concepto de satisfacción y el de lealtad. Centrando el objetivo de este estudio se deduce la siguiente hipótesis:

H6: Hay una asociación positiva y significativa entre la satisfacción de los estudiantes y la lealtad hacia las asignaturas en las que deciden matricularse.

4. Metodología

A continuación se detalla la metodología seguida para la realización de esta investigación. En concreto se presenta la muestra, las escalas utilizadas para medir las variables del modelo, la explicación de cuándo y cómo se administra la prueba y los análisis estadísticos realizados, tanto para comprobar la fiabilidad del instrumento de medida como para el contraste de las hipótesis planteadas.

En una primera etapa, durante el curso 2010-2011, el cuestionario fue pre-testado por 20 alumnos de la Universidad de Alicante. Estos alumnos no forman parte de la muestra final de este estudio, pero sus aportaciones colaboraron a depurar el instrumento de medida.

Los alumnos que han participado en este estudio cursaban estudios en la Universidad de Alicante, durante el año académico 2011-2012. Todos ellos fueron informados de los objetivos de la investigación así como de que la información facilitada sería utilizada única y exclusivamente para este fin, y de que sería totalmente anónima. Su participación fue voluntaria.

Los estudiantes pertenecían a diversas titulaciones y cursos de especialización -diplomatura en Ciencias Empresariales (EUCE, con 197 matriculados), licenciatura en Administración y Dirección de empresas (ADE, 49 matriculados), Curso de Libre Configuración (CECLEC, 48 matriculados), - International Business Programme (IBP, 46 matriculados) y el Summer Business Programme (SBP, 51 matriculados)-. Todos ellos tenían en común que cursaban estudios en el ámbito del marketing (en concreto las asignaturas de distribución comercial y marketing internacional).

Se consiguieron un total de 201 cuestionarios válidos, de un total de 391 posibles, lo que representa una tasa de respuesta de 51,4% y para un nivel de confianza del 95%, un nivel máximo de error del 4,8%. En relación a los descriptivos de la muestra, siguiendo proporciones similares a la distribución de los estudiantes en las aulas en las titulaciones de Ciencias Sociales, el porcentaje de mujeres (59,7%) es superior al de hombres (40,3%). La edad oscila entre 19 y 30 años, siendo la media de 22,57. En cuanto a las nacionalidades, hay 14 distintas, incluyendo la española. El porcentaje de extranjeros alcanza el 21,40%.

4.1. Diseño inicial del instrumento de medición

Para la realización de este estudio se ha adaptado el cuestionario de Marzo *et al.*, (2005). Cuando ha sido posible se han utilizado, sin más variación que la traducción al español, las mismas escalas que las empleadas por estas autoras. Es el caso de las variables, métodos de enseñanza, gestión de la asignatura, personal docente, satisfacción del estudiante, y lealtad.

Todas las escalas utilizadas están formadas por varios ítems que puntúan aditivamente, de tipo Likert de 7 puntos [(1) “Total desacuerdo”; (2) “Muy en desacuerdo”; (3) “Algo en desacuerdo”; (4) “Indeciso”; (5) “Algo de acuerdo”; (6) “Muy de acuerdo” y (7) “Total acuerdo”].

Concretamente, para medir la variable métodos de enseñanza, se ha utilizado una escala de cinco ítems (esta escala incluye ítems como, por ejemplo, “Los métodos de enseñanza me han parecido apropiados”). La variable gestión de la asignatura ha sido medida utilizando una escala de tres ítems (p.ej. “La organización de la asignatura me ha parecido adecuada”). También se ha utilizado una escala de tres ítems para medir la variable personal docente (p. ej. “La actitud del profesor hacia los alumnos ha sido buena”).

Siguiendo a Marzo *et al.*, (2005), para medir la satisfacción del estudiante, se ha utilizado el ítem “Estoy satisfecho/a con la asignatura”, que también oscila entre (1) “total desacuerdo” y (7) “total acuerdo”. Mientras que para medir la lealtad del estudiante se utiliza una escala de dos ítems (“Voy a recomendar esta asignatura” y “Volveré a matricularme en asignaturas similares”).

Para medir la variable desarrollo de competencias se ha optado por utilizar una escala (De Juan *et al.*, 2012) que considera ocho competencias (p. ej. “La asignatura ha aumentado mi competencia de trabajar en equipo”).

Por su parte, la variable infraestructuras del aula ha sido medida utilizando la dimensión correspondiente de la escala “Clima del aula” de González-Gascón, De Juan y Mendoza (2010). Esta escala está formada por cuatro ítems, como por ejemplo “El equipamiento tecnológico del aula es el adecuado”.

4.2. Procedimiento

El cuestionario fue auto administrado a los estudiantes de las cinco asignaturas mencionadas en la descripción de la muestra (EUCE, ADE, CECLEC, IBP y SBP). En todas las asignaturas, los participantes contestaron el cuestionario en la última etapa del cuatrimestre, y justo antes de la

celebración de las pruebas de evaluación finales. De esta forma los contenidos habían sido impartidos y la evaluación continua había sido llevada a cabo.

La fiabilidad del instrumento de medida se ha comprobado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se han realizado los correspondientes análisis factoriales para comprobar el carácter unidimensional de las escalas utilizadas y su validez de constructo. Para el contraste de las hipótesis planteadas se ha utilizado la regresión lineal.

5. Resultados

5.1. Descriptivos del instrumento de medida

En la Tabla I se muestran los descriptivos de las variables utilizadas en el estudio. Como se puede observar, los resultados muestran que los estudiantes tienen una opinión muy favorable sobre los *métodos de enseñanza* empleados en las asignaturas (media del estadístico 29.53, media aritmética 20), la *gestión de las asignaturas* (18.53 frente a 12), el *personal docente* (18.80 frente a 12) y sobre el *desarrollo de competencias* (41,82 frente a 32). En el caso de las infraestructuras del aula, aunque los resultados siguen mostrando una evaluación positiva (18.90 frente a 16) cabe destacar que es la escala que obtiene las puntuaciones más bajas.

En el caso de la variable satisfacción del estudiante se ha medido (como ya se ha comentado, siguiendo a Marzo *et al.*, (2005)) utilizando un indicador. En este caso cabe destacar que el valor medio es 6, lo que indica que los estudiantes declaran estar muy satisfechos con la asignatura seguida (un 76,6% de los alumnos puntúan de manera claramente positiva).

Para el caso de la variable dependiente, lealtad, el valor de la media aritmética es 8 y el valor medio del estadístico es 11.84, lo que muestra que los estudiantes manifiestan su intención de recomendar la asignatura y volver a matricularse en asignaturas similares.

TABLA I.
Descriptivos de las escalas.

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Varianza	Desviación típica
Métodos de enseñanza	10	35	29.53	0.27	15.58	3.94
Gestión de la asignatura	9	21	18.53	0.14	4.50	2.12
Personal docente	3	21	18.80	0.18	6.95	2.63
Desarrollo de competencias	12	56	41.82	0.58	68.60	8.28
Infraestructuras del aula	4	28	18.90	0.35	25.19	5.01
Satisfacción del estudiante	2	14	11.84	0.17	1.03	2.41
Lealtad	2	7	6	0.07	5.81	1.02

5.2. Fiabilidad del instrumento de medida

En la Tabla II se puede observar el resultado de los análisis realizados (alfa de Cronbach) para medir la fiabilidad de las escalas. Cabe destacar que en ninguna de las escalas ha sido necesario eliminar ningún ítem para mejorar la consistencia interna de las mismas, ya que al comprobar los coeficientes de correlación corregida entre la puntuación de cada ítem y el total de la escala, todos mostraban valores bastante elevados y cercanos a 1. Como se puede observar todas las escalas obtienen valores superiores a 0.8, por tanto pueden ser consideradas como óptimas.

TABLA II.
Fiabilidad de las escalas.

Escala	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Métodos de enseñanza	0.802	5
Gestión de la asignatura	0.807	3
Personal docente	0.828	3
Desarrollo de competencias	0.901	8
Infraestructuras del aula	0.854	4
Lealtad	0.861	2

Los valores de los estadísticos utilizados (KMO Kaiser-Meyer-Olkin, para verificar la validez de constructo de los instrumentos de medida) oscilan entre 0.699 y 0.888, que pueden ser interpretados entre medianos y meritorios. Los resultados de la prueba de esfericidad de Barlett, permiten realizar los análisis factoriales pertinentes.

En todos los casos se ha comprobado, tras realizar los análisis factoriales correspondientes, que las escalas son unidimensionales y que todos los ítems saturan de manera adecuada en la única dimensión de cada escala.

5.3. Contraste de hipótesis

Para realizar el contraste de las hipótesis planteadas se ha utilizado como método estadístico la regresión lineal. En la Tabla III se pueden observar los resultados obtenidos.

TABLA III.
Contraste de las Hipótesis.

Hipótesis	Descripción relación variables	R ²	F	p
H1	Métodos de enseñanza → Satisfacción del estudiante	0.491	194.270	0.000
H2	Gestión de la asignatura → Satisfacción del estudiante	0.367	116.757	0.000
H3	Personal docente → Satisfacción del estudiante	0.348	107.876	0.000
H4	Infraestructuras del aula → Satisfacción del estudiante	0.091	21.081	0.000
H5	Desarrollo de competencias → Satisfacción del estudiante	0.396	132.373	0.000
H6	Satisfacción del estudiante → Lealtad	0.549	244.115	0.000

Al analizar cada una de las hipótesis planteadas, los resultados muestran que todas ellas tienen una relación positiva y significativa ($p=0.000$), por lo que no se puede rechazar ninguna. El coeficiente de determinación (R^2) indica la proporción de la varianza explicada por la variable independiente de la variable dependiente.

La variable dependiente satisfacción del estudiante con la asignatura escogida, viene explicada en un 49.1% por la variable independiente métodos de enseñanza, siendo la que mayor porcentaje de explicación posee (H1). La siguiente variable con mayor poder de explicación es *desarrollo de competencias* (H5), que explica aproximadamente un 40% de la *satisfacción del estudiante*.

La variable *gestión de la asignatura* tiene un coeficiente de regresión, que viene a representar un 36,7% (H2), mientras que la variable personal docente (H3) representa un 34,8% (respectivamente) de la variable dependiente, satisfacción del estudiante.

El porcentaje de la variable lealtad del estudiante que viene explicada por la satisfacción del estudiante con la asignatura elegida es de un 54.9% (H6).

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran cinco dimensiones que determinan la satisfacción de los estudiantes con las asignaturas en las que se matriculan, estas dimensiones son los *métodos de enseñanza* empleados por el profesorado, la *gestión de la asignatura*, el *personal docente* implicado en la impartición del mismo, el *desarrollo de las competencias* por parte del alumnado y las *infraestructuras del aula* donde se imparte la docencia.

Los *métodos de enseñanza* que emplean los docentes, y que en cierta medida pueden ser elegidos por ellos mismos, se sitúan en primer lugar, con un porcentaje cercano al 50% de explicación de la varianza, lo que les convierte en una importante y eficaz herramienta para conseguir alumnos satisfechos.

Otra herramienta que tienen los docentes (y por ende las instituciones públicas) para conseguir la satisfacción de sus estudiantes, es el desarrollo de las competencias que permitirá a los alumnos desarrollar con mayor éxito su carrera profesional, sea cual sea la rama de conocimiento elegida. Esta

variable explica, de manera individual, aproximadamente el 40% de la satisfacción de los estudiantes, quienes identifican, entienden y reconocen la utilidad práctica de las competencias adquiridas a lo largo del curso.

Otras dos variables a tener en cuenta para conseguir que los estudiantes se muestren satisfechos con los estudios cursados, son la gestión de la asignatura y el personal docente. La primera con un porcentaje del 36.7%, y la segunda con un 34.8%. Ambas son de nuevo variables controlables por las instituciones, lo que las convierte en herramientas decisivas y muy útiles para mejorar el servicio prestado.

La quinta de las dimensiones consideradas en este estudio corresponde a las infraestructuras del aula. Éstas, en la inmensa mayoría de los casos, no dependen del docente, ya que no son algo que el profesorado pueda elegir ni modificar. En cambio las instituciones sí tienen cierto margen de actuación al respecto, y pueden realizar esfuerzos encaminados a adaptar y mejorar las infraestructuras de las que disponen. Esta herramienta, aunque siendo la que menor porcentaje obtiene en el presente estudio, explica un nada desdeñable 9,1% de la satisfacción del alumno con la asignatura elegida.

Además, se comprueba que la satisfacción del estudiante con la asignatura, afecta positivamente a la lealtad, que está medida a partir de la intención de recomendar la asignatura cursada y el propósito de matriculación en asignaturas similares. De hecho, la satisfacción del estudiante explica un 54.9% de la lealtad del mismo.

De las cinco variables consideradas, cabe destacar tanto el desarrollo de competencias, como las infraestructuras del aula que no habían sido consideradas en el modelo base de Marzo *et al.*, (2005). Con la implantación de la declaración de Bolonia, las primeras, el desarrollo de competencias adquieren un protagonismo indiscutible no sólo durante la estancia del estudiante en la institución educativa, sino a lo largo de su carrera profesional.

La declaración de Bolonia también ha modificado la metodología docente empleada, de tal manera que cada vez se utilizan en mayor medida los métodos de enseñanza participativos (que fomentan el aprendizaje autónomo) en detrimento de las clases magistrales. Este cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje, en la mayor parte de los casos, debe llevar asociado para su correcta implementación, un cambio en las infraestructuras de las aulas (mobiliario más antropomórfico, versátil y acorde con las nuevas necesidades docentes, entre otras premisas), ya que éstas estaban diseñadas para las clásicas clases magistrales.

Referencias bibliográficas

Alves, H. (2000). "As dimensões qualitativas no serviço educação: a percepção dos alunos das Universidades da Beira Interior". *Revista Portuguesa de Gestão*, vol. 15, nº 4, Autumn, pgs. 78-89.

Alves, H. y Raposo, M. (2004). "La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidade da Beira Interior". *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*, vol.1, nº 1, June, pgs. 73-88.

ANECA (2005). *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1. Madrid. Recuperado de: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ARAMBEWELA, R. Y HALL, J. (2009). "An empirical model of international student satisfaction". *Asian Pacific Journal of Marketing and Logistics*, vol. 21, nº 4, pgs. 555-569.

ARMENGOL ASPARÓ, C.; CASTRO CAECERO, D.; JARIOT GARCÍA, M.; MASSOT VERDÚ, M. Y SALA ROCA, J. (2010). "El prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación". *Revista de Educación*, nº 354. Enero-Abril 2011, pgs. 71-98.

BAILEY, J.J. (2000). "Students as clients in a professional/client relationship". *Journal of Management Education*, vol. 24, nº 3, pgs. 353-65.

BROWNE, B.A.; KALDENBERG, D.O.; BROWNE, W.G. Y BROWN. D.J. (1998). "Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality". *Journal of Marketing for Higher Education*. vol. 8, nº 3, pgs. 1-14.

- CAMERON, L. (2009). "Planner tools -Sharing and reusing good practice". *Teaching English with Technology*, vol. 1, nº 2, pgs. 40-49.
- CASTELLUCCI, H.I.; AREZES, P.M., Y VIVIANI, C.A. (2010). "Mismatch between classroom furniture and anthropometric measures in Chilean schools". *Applied Ergonomics*, vol. 41, pgs. 563-568.
- CONOLE, G. (2006). *The role of mediating forms of representation in Learning Design*. En Fifth International Conference on Networked Learning 2006, Lancaster, Fecha 10-12 abril. Recuperado de <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P32%20Conole.pdf>.
- COROMINAS, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria", *Revista de Educación*, nº 325, pgs. 299-321.
- DE JUAN, M.D.; GONZÁLEZ-GASCÓN, E.; SUBIZA MARTÍNEZ, B.; MARTÍNEZ MORA, C.; VALLÉS AMORES, M^a. L.; POSADAS GARCÍA, J.A.; LÓPEZ GARCÍA, J.J.; HERNÁNDEZ RICARTE, V.; PERIS FERRANDO, J.E.; CUEVAS CASAÑA, J. (2012). *Transferable skills and hours of learning: how do students manage them?* Proceedings of INTED2012 Conference, Valencia, Spain, Fecha 5-7 Marzo.
- DREW, T.L., Y WORK. G. G. (1998). "Gender-based differences in perception of experiences in higher education: Gaining a broader perspective". *Journal of Higher Education*, vol. 69, nº 5, pgs. 542-55.
- EDWARDS, D, Y MERCER, N. (1987). *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.
- ELLIOT, K.M. Y HEALY, M.A. (2001). "Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention". *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 10 nº 4, pgs. 1-11.
- FELDMAN, K.A., Y NEWCOMB, T.M. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FERNÁNDEZ, C.G. (2009). "La importancia del aula en el desarrollo evolutivo del alumno". *Innovación y Experiencias educativas*, nº 20, julio, pgs. 1-9.
- GONZÁLEZ-GASCÓN, E.; DE JUAN, M.D., Y MENDOZA, N. (2010). *The classroom environment in marketing education*. Proceedings of EDULEARN10 Conference. Barcelona, España, Fecha 5-7 julio.
- GOUVALI, M.K., Y BOUDOLOS, K. (2006). "Match between school furniture dimensions and children's anthropometry". *Applied Ergonomics*, nº 37, pgs.765-773.
- HALBESLEBEN, J.R.B.; BECKER, J.A.H. Y BUCKLEY. M.R. (2003). "Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor". *Journal of Education for Business*, vol. 78, nº 5, pgs. 255-7.
- HARTMAN, D.E. Y SCHMIDT, S.L. (1995). "Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: the effects of institutional performance and program outcomes". *Research in Higher Education*, vol. 36, nº. 2, pgs. 197-217.
- HARVEY, L. (1995). "Student satisfaction". *The New Review of Academic Librarianship*, vol. 1, pgs. 161-173.
- HEARN, J.C. (1985). "Determinants of college students' overall evaluations of their academic programs". *Research in Higher Education*, vol. 23, nº. 4, pgs. 413-437.
- HILL, F.M. (1995). "Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer". *Quality Assurance in Education*, vol. 3, nº 1, pgs: 10-21.
- HURTADO, S.; DEY, E.L.; GURIN, P.Y., Y GURIN. G. (2003). "College environments, diversity, and student learning". En J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, (pgs.145-189). Dordrecht: Kluwer.
- KEESEN, F.; WUBBEIS, T.; VAN TARTWIJK JAN Y BOUHUIJS, P. (2003). "La preparación de profesores universitarios en los países bajos: cuestiones y tendencias". *Revista de Educación*, nº 31, pgs. 199-211
- KEVIN. E. Y DOOYOUNG, S. (2002). "Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept". *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 24, nº. 2,pgs. 197-209.
- LERVIK, L. Y JOHNSON. M.D. (2003). "Service equity, satisfaction and loyalty: from transaction-specific to cumulative evaluations". *Journal of Service Research*, vol. 5, nº 3, pgs. 184-195.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, E., PÉREZ-CARBONELL, A. Y RAMOS-SANTANA, G. (2011). "Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social del Aula", *Revista de Educación*, nº 354, pgs. 369-397
- MARCELO, C.; YOT, C.; SÁNCHEZ MORENO, M.; MURILLO, P.; RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. Y PARDO, A. (En prensa) "Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?" *Revista de Educación*, nº 363. Enero-abril 2014.
- MARTÍNEZ, M. Y VIADER, M. (2008). "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes". *Revista de Educación*, nº extraordinario, pgs. 213-234.
- MARZO, M., PEDRAJA, M. Y RIVERA, P. (2005). "A new management element for universities: satisfaction with the offered courses". *International Journal of Educational Management*, vol. 19, nº 6, pgs. 505-526
- MICHAVILA, F. (2005). "No sin los profesores". *Revista de Educación*, nº 337, pgs. 37-49.

- MAVONDO F. Y M. ZAMAN. (2000). *Student Satisfaction with Tertiary Institutions and Recommending it to Prospective Students*. Proceedings of the Conference de ANZMAC. Gold Coast-Queensland. Fecha 28-1 noviembre.diciembre.
- MOHR, J.J.; EICHE, K.D. Y SEDLACEK, W.E. (1998). "So close, yet so far: Predictors of attrition in college seniors". *Journal of College Student Development*, vol. 39, nº 4, pgs. 343-354.
- PÉREZ FERRA, M.; QUIJANO LÓPEZ, R.Y PÉREZ GARCÍA, M.P. (2005). *Actitudes del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, respecto al Desarrollo de Capacidades Profesionales Básicas*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- RAMSDEN, P. Y ENTWISTLE, N.J. (1981). "Effects of academic departments on students' approaches to studying". *British Journal of Educational Psychology*, nº 51, pgs. 368-383.
- SEIDERS, K.; VOSS, G.B.; GREWAL, D. Y GODFREY, A.L. (2005). "Do Satisfied Customers Buy More? Examining Moderating Influences in a Retailing Context". *Journal of Marketing*, vol. 69 (october), pgs. 26-43.
- SIU, N.Y.M. Y WILSON, R.M.S. (1998). "Modelling market orientation: an application in the education sector". *Journal of Marketing Management*, vol. 14, pgs. 293-323.
- SUHRE, C.J.M.; JANSEN, E.P.W.A. Y HARSKAMP, E.G. (2007). "Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students". *Higher Education*, vol. 54, nº. 2, pgs. 207-226.
- TEJEDOR, F.J. (2009). "Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación". *Estudios sobre Educación*, nº 16, pgs. 79-102
- TSARENKO, Y., MAVONDO F.T. Y GABBOT, M. (2004). "International and Local Student Satisfaction: Resources and Capabilities Perspective". *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 14, nº 1, pgs. 41-60.
- UMBACH, P.D. Y PORTER, S.R. (2002). "How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments". *Research in Higher Education*, vol. 43, nº 2, pgs. 209-234.
- URIONABARRENETXEA, S. Y GARCÍA MERINO, J.D. (en prensa). "Factores dependientes de la gestión universitaria como determinantes del rendimiento de los alumnos: un análisis multivariante". *Revista de Educación*, nº 361. Mayo - agosto 2013
- WIERS-JENSSEN, J.; STENSAKER, B. Y GROGAARD, J.B. (2002). "Student satisfaction: towards an empirical desconstruction of the concept". *Quality in Higher Education*, vol. 8, nº 2, pgs. 183-195.